# ENSINO DE HISTÓRIA: QUESTÃO ESTATAL OU PÚBLICA?

MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA[1]

## A História nas salas de aulas brasileiras

Anderson tem 19 anos. Está terminando o 4º ano do ensino médio integrado ao tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, durante toda sua vida estudantil, nunca estudou História do Brasil. Na primeira fase do ensino fundamental, a escola optou por uma coleção que trabalhava com projetos. Na segunda fase do ensino fundamental, na antiga 5ª série, a coleção de livros, voltada para a, assim chamada, História Integrada, iniciava com os conteúdos relativos ao surgimento do homem e da escrita e seguia pelas chamadas História Antiga e História Medieval. Na 7ª série, o estudante mudou de escola, e, nessa oportunidade, uma nova realidade se configurava: os professores optaram por uma coleção que fazia a divisão: História do Brasil para a 5ª e 6ª séries e História Geral para a 7ª e 8ª séries. Então, mais uma vez, Anderson estudou os conteúdos relativos à História Geral. No ensino médio, integrado ao tecnológico, com os vários recortes feitos pelos programas, não foi trabalhada a História do Brasil.

Resultado desses vários desencontros: um estudante brasileiro que nunca estudou, na escola, História do Brasil!

Isso é grave? Eu responderia que pode ser muito grave, ou não. Depende.

Se o aluno, durante sua vida escolar, aprendeu os processos de produção do conhecimento específicos à disciplina, ou seja, se ele "aprendeu a aprender", a falta desse conteúdo não será tão perniciosa, visto que, **potencialmente**, a qualquer momento, o cidadão poderá estudar sobre aquele conteúdo e, mais que isso, terá as capacidades necessárias para construir o seu conhecimento histórico.

No entanto, quando o aluno só teve acesso a um modelo de ensino essencialmente informativo, a existência ou não de conteúdos conceituais faz muita

1. Doutora pelo PPGH/UFPE, Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

diferença. Nessa adjetivação do ensino como essencialmente informativo, não está implícito nenhum demérito, apenas a constatação de que a ideia de renovação, em termos de disciplinas escolares, pautou-se, em nosso país (sobretudo em História), menos pela substituição e mais pelo acréscimo de conteúdos.

É uma verdade que pode ser constatada no cotidiano das escolas brasileiras.

## Prescrições e planejamentos para o ensino de história

Os gestores da educação, no entanto, podem trabalhar com esse grau de relativismo? Entendo que não. Nem os órgãos estatais de qualquer âmbito (federal, estadual, municipal), nem escolas – por meio dos seus projetos político-pedagógicos e/ou planejamentos – e mesmo nós, professores, em nossos planejamentos por turmas, podemos nos restringir ao que virtualmente podem alcançar nossos alunos individualmente.

Nossos objetivos devem atingir toda a turma e, além disso, considerar que o conhecimento deve ser construído pelos alunos em um processo crescente de complexização.

Nesse sentido, afirma o Edital do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, 2011:

> *Como área de conhecimento, a História modificou-se muito no século XX, deixando de ser entendida como o resgate dos fatos ocorridos para ser a representação destes, por meio da interpretação das fontes e testemunhos. Contudo, o conhecimento histórico escolar ainda está muito marcado pelo senso comum sobre a História: a enumeração, a mais exata possível, dos fatos, datas e personagens do passado e, portanto, centrada na informação e na memorização.*
> *Considera-se que há consenso suficiente entre os profissionais de História para afirmar que a educação básica precisa desconstruir esse senso comum, o qual está na base da percepção de que, no livro didático, há uma verdade absoluta, ignorando os saberes prévios dos estudantes. Essa visão parte de uma concepção de ensino-aprendizagem calcada na transmissão sem relação com a realidade e com o dia-a-dia dos alunos, o que não proporciona, portanto, a compreensão de como o conhecimento do passado e dos modos humanos padronizados de agir, pensar e sentir, estabelecidos em diferentes tempos e espaços, podem possibilitar o pensar historicamente, que é o objetivo central do ensino-aprendizagem de História. (Edital do PNLD 2011)*

Esse documento, que estabelece os critérios pelos quais foram avaliados os livros didáticos disponibilizados no Guia do PNLD para escolha por todos os professores, delimita claramente uma situação anterior e que queremos superar.

**Para que serve o ensino-aprendizagem de História?**

O senso comum sobre a disciplina História, partilhado, inclusive, por parte dos profissionais de outras áreas de conhecimento, concebe a História como o resgate de todo o passado de todas as sociedades. Essa visão não é de todo desproposital. Ela é tributária do enorme prestígio das concepções tradicionais de História, conhecidas pelas denominações de "positivista", "metódica" e que foram preponderantes na escrita da História no século XIX e, com algumas modernizações, na história escolar, pelo menos em nosso país, durante significativa parte do século XX.

A necessidade de superação dessa visão é coerente, segundo explicita o edital, tanto com um consenso entre os profissionais de História sobre a natureza dos estudos históricos quanto com concepções de educação que entendem o aluno como sujeito do seu conhecimento e que, portanto, têm por finalidade básica a construção de posturas investigativas por parte dos estudantes.

Além disso, a importância dessa diferença (senso comum sobre a natureza do conhecimento histórico e o entendimento dos especialistas da área) impõe-se hoje como um dos grandes desafios dos profissionais de História. O fosso que existe entre o que a sociedade entende como história e o que concebem seus profissionais é imenso!

A polissemia da palavra História é oportuna para lembramos que as diferenças de significados denotam uma operação de ruptura. A História vivida ou o processo histórico refere-se às experiências vivenciadas pelas diversas sociedades, mas este passado não pode ser recomposto em sua totalidade, não há como resgatar o passado na sua inteireza.

A história escrita é um recorte desse passado, não por incompetência dos profissionais de História, mas porque este é objetivo da produção do conhecimento histórico: problematizar o passado. Não se estuda História para contar tudo o que aconteceu, mas para construir uma problemática sobre o passado ou sobre um tema em

perspectiva histórica. É importante ressaltar, ainda, que essas motivações são sempre desencadeadas no presente. Como bem afirma Antoine Prost:

> *Em vez de uma essência eterna, de uma ideia platônica, a disciplina chamada história é uma realidade, em si mesma, histórica, ou seja, situada no tempo e no espaço, assumida por homens que se dizem historiadores e que são reconhecidos como tais, além de ser aceita como história por diversos públicos. Em vez de uma história sub specie aeternitatis, cujas características tivessem atravessado, sem qualquer alteração, as vicissitudes do tempo, existem diferentes produções que os contemporâneos de determinada época estão de acordo em considerar como história: ou seja, antes de ser uma disciplina científica – segundo sua pretensão e, até certo ponto, conforme ela o é efetivamente -, a história é uma prática social. (PROST, 2008, 13)*

## História: pesquisa e ensino

Então, o que produz o profissional de História?

Entendo que esse profissional produz conhecimentos históricos em duas dimensões: na pesquisa acadêmica e no ensino escolar.

Produzir conhecimento histórico na pesquisa acadêmica é partir de uma problemática tendo o tempo como categoria principal. Faz-se uma investigação por meio de fontes, utilizando instrumentos teóricos e metodológicos e consubstancia-se o resultado desse caminho percorrido em um texto acadêmico.

Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar.

Além disso, posto que esse saber tem objetivos e públicos específicos, será conduzido coerentemente com essa realidade. Se assim não for, haverá grandes chances de insucesso.

Ora, as etapas de produção do conhecimento histórico, elencadas anteriormente, são também a base para o ensino de História.

A base do ensino de História origina-se da metodologia histórica. A diferença é que tal procedimento realiza-se em conjunto com os alunos e com fins específicos para a compreensão desse processo de produção do conhecimento, fazendo com que se torne claro como é produzida a pesquisa histórica:

1) elege-se uma problemática (tema, período histórico);
2) tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
3) dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos);
4) utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder);
5) constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova).

A teoria do conhecimento histórico é que especifica o olhar de História. É isso que fundamenta a necessidade do ensino de História, será essa a base para que o aluno pense historicamente.

Dito de outra forma: por que ensinamos História? Porque a forma de produção do conhecimento histórico compreendido pelo ensino e construído como conhecimento pelos alunos é que diferencia esse conhecimento dos outros e que dá condições ao ser humano de pensar historicamente e de reconhecer-se como sujeito de uma sociedade diferente de outras sociedades que convivem no mesmo tempo ou que se construíram em tempos históricos diferentes.

## Ensino-aprendizagem de História e formação do cidadão

É a teoria da História que fundamenta o ensino de História, logo, a compreensão (e transformação) da disciplina escolar perpassa a interlocução com a construção do conhecimento histórico.

Contudo, se, no que concerne à educação básica, pensar historicamente é o objetivo principal, então, impõe-se outra discussão, apontada por Laville:

> *Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. (LAVILLE, 1999, 135)*

Diante dessa constatação, haveria espaço no ensino de História para a formação consciente, mas autônoma dos estudantes? Ou, necessariamente, o ensino de História é a formação cidadã dentro dos parâmetros da sociedade englobante?

A formação autônoma é utópica? A ligação com a formação cidadã não multiplica os riscos do ensino de História de uma certa ideologia?

Para o ensino de História, essas questões são centrais e definidoras de debates que precisam ser travados, inclusive, para delimitação de parâmetros que norteiem propostas curriculares, projetos político-pedagógicos, programas.

## Demandas sociais exigem novos debates teóricos

Ainda como contribuição às reflexões aqui apresentadas gostaria de lembrar o verdadeiro imbróglio que caracteriza hoje, no ensino de História, as referências às memórias, a diferenciação com a memória histórica e as influências de ambas na história ensinada.

A memória histórica guarda várias narrativas através dos vários grupos sociais, instituições, classes. A História, como produção do conhecimento científico, compõe outras narrativas. Embasadas numa das visões que a sociedade guardou, muitas vezes, partindo dessa memória, grupos ou indivíduos compõem um conhecimento que vai de encontro a ela.

O profissional de História deve demonstrar essas ligações – do passado com o presente – e, embora não deva instituir uma como verdade única (o que entendemos por história tradicional é exatamente essa operação), deve ter clareza de que a memória influencia a história, e a história influencia a memória.

Por outro lado, o pesquisador e o professor de História precisam refletir – e o segundo, como dever de ofício – e ter clareza do momento em que é recomendável,

necessário, desejado, (para o público com quem trabalha) conhecer narrativa(s), confrontá-la(s), interpretá-la(s) e compreendê-la(s).

Essas várias operações pressupõem aprendizados, como nos lembra Ariès:

> *Ela deve possuir uma linguagem, um determinado sistema de referências. Se os alunos não tiverem já nenhum conhecimento do mais elementar sistema cronológico, nem sequer poderão compreender uma visita a um museu ou mesmo uma visita a um antiquário. (ARIÈS, 1991, 12)*

Nessa perspectiva, há a necessidade do reconhecimento das várias memórias e de que **nenhuma** secreta a verdade histórica. Além disso, é fundamental estabelecer as diferenças entre essa memória e a história produzida pelos historiadores, ou seja, produzida pela pesquisa histórica.

Tem-se observado uma simplificação dessa questão, como se houvesse apenas uma memória, no máximo, duas. Uma oficial, identificada com o governo e a outra, que seria a produzida nas academias. A oficial é vista como falsa, e a acadêmica, como distanciada do povo.

É preciso notar que alguns livros didáticos e algumas publicações de divulgação têm propugnado o resgate da memória como porta-voz de grupos historicamente excluídos. Essa fala – a partir da história oral ou mesmo através de outras fontes documentais – tem sido equiparada à produção da pesquisa histórica e mal entendida como detentora da verdade num processo de sacralização da voz popular.

É preciso não cometer o equívoco de colocar-se a memória – principalmente na 1ª fase do ensino fundamental – como substituta do ensino de História. A memória dos avós, dos pais, dos antepassados em geral pode até ser mais atraente para as crianças, pode apresentar outras possibilidades para o processo histórico, mas não deve substituir a informação fornecida pela pesquisa histórica.

Infelizmente, esse é um procedimento comum. Na impossibilidade de levar os membros mais idosos da família para as atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizam-se, inclusive, as famosas “entrevistas” como tarefas escolares para servirem de subsídio ou, até mesmo, como recurso para contar como era a rua, o bairro, a cidade, como viviam as pessoas.

Na base da utilização deste, assim chamado, novo recurso, está a ideia de que as memórias dos mais velhos são o contraponto à História dos “grandes homens”, oficial, e

esta última definida como chata, enfadonha, desinteressante e outros adjetivos que, infelizmente, têm sido costumeiramente associados ao ensino de História.

Qual o problema?

Essas falas, geralmente, reproduzem um passado idealizado. A memória é aí utilizada sem nenhuma criticidade, questão sobre a qual os profissionais, já há bastante tempo, vêm refletindo e discutindo. Não se questiona sobre os papéis do entrevistador e do entrevistado, das intervenções de quem pergunta, como pergunta, em que condições pergunta, da mesma forma, da imagem que o entrevistado quer passar de si e outras inúmeras problemáticas que permeiam as técnicas de pesquisa.

É preciso ter em mente que os depoimentos não substituem a pesquisa histórica nem o conhecimento por ela produzido. A ideia de *posso testemunhar porque vi* é tão inebriante quanto falsa e não constitui nenhuma garantia de verdade. O depoimento oral, como a informação extraída de qualquer outro tipo de fonte é condicionado pelo tempo, espaço e sociedade que o produziu.

Jacques Le Goff, no livro **História e Memória**, acrescenta as preocupações com as retificações que devem ser feitas a essa memória por meio da escola e da mídia.

> *Em primeiro lugar, porque há pelo menos duas histórias e voltarei a este ponto: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os mass media corrija esta história tradicionalmente falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros. (LE GOFF, 1996, 29)*

É fundamental ressaltar que essa argumentação não tem por objetivo inutilizar as iniciativas por um ensino de história mais significativo, mas sim problematizar esse mesmo ensino a partir das especificidades da produção do conhecimento histórico.

Além disso, queremos afirmar que nós, professores de História, precisamos enfrentar a discussão sobre quais critérios, parâmetros, diretrizes utilizaremos para garantir a educação histórica necessária ao cidadão brasileiro.

## Prescrever e planejar: preocupação estatal ou pública?

Alguns podem afirmar que essa é uma preocupação de Estado, e não de professores.

Será?

Será que refletir e deliberar sobre isso não faria parte das nossas prerrogativas de professores? E, sobretudo, será que responder sobre isso não seria a forma de falar da especificidade do conhecimento histórico e da necessidade dele?

Não seria responder à famosa (contundente e tantas vezes inconveniente) epígrafe do livro Apologia da História ou ao ofício do historiador, "papai, para que serve a história?".

Não seria a oportunidade de garantir que todos os alunos brasileiros tivessem direito ao ensino-aprendizagem de história do Brasil, do mundo, do seu município e, sobretudo, que, por meio de qualquer um desses conteúdos, eles pudessem compreender todos os outros?

**Referências bibliográficas:**

ARIÈS, Philippe. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOOF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 19, n. 38, pp. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.